



Équité et éthique : enjeux sociaux de la formation d'adultes à l'heure du numérique

Jérôme Eneau, Stéphane Simonian

► To cite this version:

Jérôme Eneau, Stéphane Simonian. Équité et éthique : enjeux sociaux de la formation d'adultes à l'heure du numérique. 2011. hal-01322890

HAL Id: hal-01322890

<https://hal.science/hal-01322890>

Preprint submitted on 23 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Equité et éthique : enjeux sociaux de la formation d'adultes à l'heure du numérique

Jérôme Eneau*, Université Rennes 2 (France),
Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique

Stéphane Simonian**, Université Lyon 2 (France),
Equipe d'Accueil «Education, Cultures, Politiques »

* jerome.eneau@univ-rennes2.fr

** stephane.simonian@univ-lyon2.fr

Résumé

La question de l'éthique dans le domaine de la formation des adultes est apparue récemment, en France, suivant en cela l'émergence, aux Etats-Unis, des différents champs de « l'éthique appliquée ». Avec l'introduction massive des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Education (TICE), on a vu émerger cette question de manière plus fréquente dans les recherches.

Au regard de ces travaux, différents concepts paraissent importants à travailler, pour les dispositifs de formation d'adultes « médiatisée » ou « à distance », en dehors de la question de la distance elle-même : le rôle de l'expérience, de l'identité et de l'autonomie des apprenants, la place de l'équité et de l'altérité dans les dispositifs, mais aussi les présupposés et les finalités de la formation, du point de vue des concepteurs et des responsables de formation.

Mots-clés : équité, éthicité, TICE, autonomie, formation, adulte.

1. Introduction

1.1. Ethique et formation d'adultes : une problématique récente

Dans les recherches sur la formation des adultes, la question de l'éthique n'est apparue que très récemment, en France, puisqu'elle remonte tout au plus aux années 1990 ; les publications vont paraître de manière croissante, tout au long de cette décennie, relayant l'introduction, dans la littérature francophone, des questions issues de « l'éthique appliquée ». Celle-ci, née dans les années 1960 aux Etats-Unis, avait déjà « explosé » et s'était polarisée, dans les années 1970, autour de différents axes : éthique judiciaire, bioéthique, éthique professionnelle, etc. (Parizeau, 2004). Dans la littérature francophone, cette diffusion du questionnement éthique pour la formation va se répandre à partir du milieu des années 1990, avec la parution d'un premier numéro¹ de la revue Education Permanente (Baudoin, 1994) et d'ouvrages majeurs qui vont réinterroger le champ de la formation des adultes en questionnant les valeurs, les finalités, le rôle des accompagnateurs ou encore des dispositifs « innovants » dans la formation, au regard de la question éthique ou de « l'éthicité » (parmi les plus marquants : Fabre, 1994 ; Labelle, 1996 ; Yurén, 2000).

Héritiers d'une longue tradition en philosophie de l'éducation, dont l'une des figures majeure en France reste Olivier Reboul (1999, 2001), ces travaux vont réintroduire l'éthique dans l'agir professionnel à partir d'interrogations fondamentales : quelle place occupent les valeurs et les finalités (efficacité ou rendement, autonomisation, émancipation ou responsabilisation) ou encore la rationalité (équilibre entre fins et moyens, entre coûts et bénéfices), dans la formation des adultes ? quels rôles jouent les notions centrales d'autonomie et d'identité dans le développement de l'apprenant adulte et comment la formation contribue-t-elle (ou non) à ces dynamiques ? quelles doivent être les normes à prendre en compte dans le processus éducatif de ces adultes : celles de l'entreprise, de la société, du collectif ou de l'individu seulement ? quels sont les usages possibles (ou souhaitables) et les risques afférents au développement des outils techniques dans le monde de la formation ? etc.

Ces questions ne sont certes pas nouvelles et pourraient s'appliquer en grande partie au monde éducatif dans son ensemble. Cependant, elles concernent d'autant

¹ Un second numéro spécifique (n° 175) est paru en 2008.

plus la formation des adultes que ceux-ci sont considérés comme des personnes autonomes, responsables et citoyennes (Knowles, 1990 ; Labelle, 1996 ; Eneau, 2005) et qu'en tant que telles, la formation de ces personnes interagit souvent avec des environnements professionnels, techniques et sociaux qui ont leurs propres normes et leurs propres enjeux (Imbert, 1997 ; Lerbet-Sereni, 1998 ; Palazzeschi, 2008). C'est probablement pourquoi les questions d'éthique, notamment dans le champ professionnel, ont trouvé une actualité renouvelée, à partir de la fin des années 1990. Elles ont surtout trouvé un écho accru avec l'apparition et la généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication² et les problématiques que celles-ci relayent et amplifient à propos de la formation d'adultes : la surdétermination des situations de travail et d'apprentissage par la domination des outils techniques, le brouillage croissant des frontières spatiales et temporelles entre sphères professionnelle et personnelle, le contrôle plus diffus mais omniprésent des relations et des formes d'interdépendance « à distance », dans le monde du travail, le droit à la formation tout au long de la vie ... toute l'acuité de ces questions est désormais renforcée par l'imbrication des outils techniques aux modalités de la formation, en particulier dans le champ professionnel.

La place prépondérante qu'occupe aujourd'hui le questionnement éthique interpelle donc la formation des adultes de manière croissante. Plusieurs raisons de cette actualité peuvent être évoquées. D'une part, l'étude de la formation des adultes est une discipline jeune et qui reste « embourbée », selon le mot de Monique Linard, à l'instar des sciences de l'éducation, dans ses ambiguïtés constitutives (ambitions théoriques vs études pratiques, prétention à la scientificité vs modélisation d'usages, etc.), alors qu'elle cherche encore à sortir du débat sur ses propres finalités, entre professionnalisation, technicité et utilité sociale³. Le questionnement éthique vient

² Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) désignent tous les artefacts qui n'ont pas *a priori* de visée éducative, soit car ils ne sont pas conçus dans cette perspective (moteur de recherche, courriel, etc.) soit parce qu'ils ne s'inscrivent pas dans un scénario d'apprentissage. Inversement, les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) désignent les artefacts à visée éducative (plateforme d'apprentissage, cédérom éducatif, etc.). Dans ce chapitre, le terme de TIC sera employé au sens large (pour la recherche d'information par exemple), alors que le terme de TICE sera utilisé pour les usages spécifiques de ces technologies dans la formation d'adulte, à l'université en particulier (ces TICE se distinguent donc des formes commerciales de *e-learning* par exemple). Nous reviendrons sur ces différents points en partie 4, à propos d'un dispositif particulier, le Campus Forse, qui a déjà été présenté par ailleurs (Simonian et Eneau, 2010).

³ En France, l'institutionnalisation des Sciences de l'Education, à l'Université, date de la fin des années 1960 ; *a contrario* de l'Amérique du Nord par exemple, il n'existe pas encore, en France, de Sciences de la Formation des Adultes ni de recherche en Andragogie ou encore de Départements d'Education des Adultes, à l'Université, distincts des Sciences de l'Education, qui se préoccupent quant à elles, principalement, de pédagogie.

donc bousculer les fondements de cette jeune science, en cours de constitution, par rapport à ses valeurs, ses principes, ses objectifs et ses enjeux (Eneau, 2008b).

Le même constat peut être fait pour les « technologies de l'éducation », discipline scientifique qui se construit à travers une double approche technocentrée (l'influence de l'homme sur la constitution d'un instrument et la technique pour s'en servir) et anthropocentrée (l'influence de l'instrument sur l'homme et ses processus cognitifs). L'accessibilité et la maniabilité d'un instrument questionnent le sujet, mais aussi tout groupe social l'utilisant, sur son propre développement et ses finalités. Internet met ainsi en tension homogénéité/diversité⁴, groupe/individu⁵, absence/présence⁶, tout en mettant en évidence des différences de génération, d'infrastructure dans l'accès au réseau, de limitations dans l'accès à l'information, etc. Les TIC questionnent ainsi l'humain sur son rapport à la technologie et réciproquement, l'influence de la technologie sur l'homme : la technologie détermine-t-elle nos comportements, notre manière de pensée ? Faut-il disposer d'une grande culture et donc de connaissances préalables solides pour l'utiliser à bon escient ? Les technologies finissent-elle par « penser pour nous » (Cassin, 2006) ? Deviennent-elles notre mémoire ? En bref, comment être « à la hauteur de nos drôles de machines », comme le demande Jacquinet-Delaunay (1999, p. 52) ?

Plus largement, la diffusion des TICE dans l'éducation et la formation renouvelle ainsi, tout comme dans d'autres champs, les questions « d'éthique appliquée » en lien avec des problématiques plus larges de justice sociale et d'équité, d'universalisme et de communautarisme, d'avancées technologiques au regard des finalités scientifiques et sociales (comme dans le cas de la bioéthique, du monde médical, de celui du droit, des affaires, etc.) (Parizeau, 2004). De ce point de vue, les travaux de Linard (1996, 2003) et d'Albero (2003, 2004), comme nous le verrons, éclairent notamment par différentes modalités concrètes les enjeux des TICE pour la formation des adultes. Grâce à l'illustration de ces problématiques dans un dispositif spécifique de formation pour des adultes en reprise d'études à l'université, nous verrons aussi comment ces questions peuvent être travaillées pour une formation « hybride » en contexte institutionnel.

⁴ Un accès permanent à des informations similaires pour des usages différents.

⁵ Internet est utilisé par des milliers des personnes en même temps, mais nous sommes seuls devant l'écran.

⁶ L'asynchronie du réseau Internet permet d'être absent tout en étant présent dans différents réseaux sociaux.

Enfin, ces questions, en ce qu'elles réinterrogent les modalités de la formation du jugement, de la décision et les conséquences de l'action, notamment dans la dimension de « sagesse pratique » que comporte l'éthique appliquée (dangers et dérives de la technique, égalité et équité d'accès, notion de responsabilité sociale, etc.), invitent à forger une distinction entre éthique et éthique appliquée (qui n'est pas qu'une « éthique à appliquer », selon Parizeau), mais aussi et avant tout, une distinction entre éthique et morale.

1.2. Ethique et morale : quelques distinctions utiles

Parler d'éthique, en formation d'adultes, suppose tout d'abord de revenir à la distinction entre morale et éthique. Si cette distinction peut apparaître aujourd'hui assez consensuelle, dans le domaine c'est aussi parce que ce champ de recherche a produit depuis une dizaine d'années un effort de clarification et de positionnement à partir de la pensée de différents philosophes. Paul Ricoeur (1996, 2004) figure probablement, dans la littérature francophone, au premier rang d'entre eux.

Comme le rappelle Ricoeur (1996, 2004), rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des deux termes n'impose la distinction entre éthique et morale. Qu'ils viennent du grec ou du latin, les deux termes renvoient à l'idée de mœurs, « ce qu'il convient de faire », soit parce qu'on l'estime bon, soit parce que cela s'impose comme « obligatoire »⁷. Toutefois, pour Sublon (2004), si éthique et morale ne peuvent être distinguées sur le plan étymologique, la morale renvoie au contingent et « constate ce qui est » (et ne fait que le constater), l'éthique faisant appel à la nécessité et « posant ce qui doit être » (son explication rationnelle). L'éthique est donc pour cet auteur « un discours théorique à visée normative » ; elle permet notamment de juger de la pertinence des règles de conduite eu égard aux notions de Bien et de Mal qu'imposerait par ailleurs la morale. D'une certaine manière, là où la morale n'accepte pas de discussion, l'éthique ouvre de son côté la voie pragmatique à l'interprétation, au choix, au jugement et à l'action. C'est ainsi que, Lerbet-Sereni (1998), pour la formation d'adultes, proposera par convention de réserver le terme d'éthique « pour la visée d'une vie accomplie » et celui de morale « pour l'articulation

⁷ Ce qui, pour les TIC, pose la question des rapports entre liberté et contrôle, comme de nombreux exemples au sujet du « pistage » des traces laissées par les utilisateurs sur Internet le rappelle régulièrement ...

de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte ».

Pour Ricœur, la distinction est cependant plus subtile, car la morale renvoie à la question des normes et du « sentiment d'obligation » en tant que « face subjective du rapport d'un sujet à des normes » (ce qui est permis et ce qui est défendu) (Ricœur 2004). L'éthique, quant à elle, serait alors à distinguer sur deux plans différents : comme « éthique antérieure », en amont des normes (par son enracinement dans la vie et dans le désir) et comme « éthique postérieure », en aval des normes (insérant ces normes dans des situations concrètes). L'articulation entre morale et éthique antérieure repose pour Ricœur sur le concept de *prohairesis* comme « capacité de préférence raisonnable » ; c'est la capacité de dire : « ceci vaut mieux que cela et d'agir selon cette préférence »⁸. L'articulation entre morale et éthique postérieure repose par contre sur le concept de *phronesis*, la prudence des latins (*phronimos* : la sagesse) ; ce concept est la matrice des éthiques postérieures en ce qu'il concerne l'aptitude à discerner la « droite règle » dans « les circonstances difficiles de l'action ». C'est ce concept qui guidera notamment le principe d'équité, différent de celui de la justice, et assurant le passage de la norme générale à la « droite maxime ». L'éthique postérieure (ou éthique appliquée) vise donc la « sagesse pratique » : c'est dans les éthiques appliquées - éthique médicale, éthique judiciaire, éthique des affaires, etc. - que « la vertu de prudence peut être mise à l'épreuve de la pratique. C'est dans la formation du jugement singulier et la prise de décision que cette éthique appliquée se révèle » (Ricœur 2004, p. 693).

La visée éthique placerait donc celle-ci du côté du sens, de la signification accordée à l'action, et surtout, comme l'a montré Ricœur dans « Soi-même comme un autre » (1996) de l'orientation vers une « vie bonne ». La norme morale s'imposerait quant à elle à partir de l'extériorité, comme ce qui contraindrait l'action individuelle et s'imposerait à chacun en tant que norme d'action ou de comportement. Comme le résume Lerbet-Sereni (1998) : « là où la morale me contraint, l'éthique me libère ».

⁸ « La transition entre les visées limitées des pratiques (métiers, genres de vie, etc.) et la visée de la vie bonne est assurée par le concept médiateur de l'*ergon*, de la tâche - qui oriente une vie humaine considérée dans son intégralité. La tâche d'être homme déborde et enveloppe toutes les tâches partielles qui assignent une idée de bonté à chaque pratique » (Ricœur, 2004, p. 691).

Reprenant les différences entre la dimension téléologique de l'éthique, chez Aristote, et la dimension déontologique de la morale, chez Kant, Ricœur souligne l'écart entre le concept grec de « préférence raisonnable » et le concept kantien « d'obligation morale », entre le « souhait grec » de vivre bien et le « drame chrétien » de l'incapacité à faire le bien par soi-même sans une « approbation venue de plus haut » (Ricœur, 2004). Il n'est pas inutile, de ce point de vue, de rappeler à la suite de Ricœur les liens qu'entretiennent les « impératifs catégoriques » de Kant avec cette « loi morale » qui, aujourd'hui encore, peuvent être utiles pour questionner les choix d'action et les comportements. Comme « test d'universalisation », l'impératif de Kant : « Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle »⁹ reste en effet un marqueur important de la visée d'autonomie dans sa dimension universalisable : former un acteur autonome (un « homme capable », selon Ricœur : capable de parler, de faire, de se raconter) nécessite de revenir à l'idée d'imputabilité, soit la « capacité d'un sujet à se désigner comme l'auteur véritable de ses propres actes », capable de parvenir à ses propres fins tout en permettant aux autres d'atteindre les leurs. Or, rappelle Ricœur, « si nous réunissons la norme objective et l'imputabilité subjective, nous obtenons le « concept mixte d'auto-nomie ». « Prononcer le terme d'autonomie, c'est poser la détermination mutuelle de la norme et du sujet obligé. La morale ne présuppose rien de plus qu'un sujet capable de se poser en posant la norme qui le pose comme sujet. En ce sens on peut tenir l'ordre moral comme autoréférentiel » (Ricœur, 2004, p. 690).

Pour sortir des impasses de cette obligation morale¹⁰, Ricœur préconise de remonter au questionnement de ce que doit être, pour chacun, la visée d'une « vie bonne » (la visée éthique aristotélicienne) : le questionnement éthique est en effet le seul à permettre le lien entre vertus individuelles et vertus collectives, entre estime de soi et estime de l'autre, respect de soi et respect d'autrui (mais aussi : souci de soi et d'autrui, bienveillance, sollicitude, responsabilité, réciprocité). De l'articulation de ces « vertus » et de l'impératif de penser le « vivre ensemble » à l'intérieur de structures sociales négociées et équitables ressort cette « petite éthique », chère à Ricœur :

⁹ Le premier impératif catégorique de Kant : « Agis toujours de telle façon que tu puisses universaliser ta maxime » se double d'une seconde formulation : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta propre personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen » (Sublon, 2004, p. 29).

¹⁰ Et des différents paradoxes liant *philia* et *agapè*, amour et justice, identité et réciprocité, etc. ; ces paradoxes ayant été discutés de manière approfondie par ailleurs, nous n'y reviendrons pas (Eneau, 2005 ; 2008a).

« vivre bien, avec et pour autrui, dans des institutions justes », qui n'est qu'une reformulation de l'impératif : "maintien de soi, sollicitude pour le prochain, participation citoyenne", lui-même décliné dans une pluralité d'éthiques appliquées, telles des « maximes concrètes d'action reprises, retravaillées, réarticulées » (Ricoeur, 2004, p. 693).

Ainsi, la visée éthique d'une « vie bonne » n'a pas de sens en elle-même : elle doit être pensée et mise en actes. C'est là toute l'idée de la construction de l'identité et de l'autonomie, chez Ricoeur (1996, 1998) : nous ne nous construisons que dans le double rapport à nous-mêmes et aux autres, mais aussi à la condition que nous soyons capables de construire ensemble un monde juste pour tous.

2. La visée éthique, la formation d'adultes et les technologies

2.1. Ethique et formation d'adultes : se former avec et par autrui

En formation d'adultes, cette approche de l'autonomie articulée à une dynamique identitaire, éminemment paradoxale car à la fois autoréférentielle et construite dans l'altérité (notions de « mêmeté » et « d'ipseité », chez Ricoeur), est depuis de nombreuses années au cœur des recherches portant sur l'autonomie de l'apprenant adulte, et notamment dans la vision « développementale et existentielle » de l'autoformation telle que travaillée par les chercheurs de l'Ecole de Tours, à la suite de Gaston Pineau en particulier (Lerbet-Sereni, 1998 ; Yurén, 2003 ; Eneau, 2008a). Dans cette perspective, l'autonomie visée par la formation n'est pas la quête d'une illusoire indépendance (et encore moins de l'autarcie), mais bien la capacité à effectuer ses propres choix (en étant responsable de soi), tout en étant capable de répondre de ses actes devant autrui et de permettre aux autres d'être eux aussi responsables d'eux-mêmes, de leur choix et de leurs actions, la visée ultime de cette autonomie étant non seulement individuelle mais aussi collective (Eneau, 2008b).

L'accent mis ainsi sur « le rôle d'autrui dans la formation de soi » reste cependant aussi ambitieux que paradoxal à travailler, dans la mesure où parler d'autoformation ressort plus souvent d'une « formation de soi par soi » et où les recherches dans le domaine, en ayant surtout mis en avant les dimensions psychologiques de l'apprentissage, ont longtemps tenu à l'écart les relations interpersonnelles et le rapport aux autres dans la construction et le développement de l'autonomie de

l'apprenant. Avec sa Théorie de la Réciprocité Educative, c'est justement à ce paradoxe que s'est affronté Jean-Marie Labelle (1996), en articulant les concepts d'autonomie et de réciprocité dans un même modèle « andragogique ». L'issue de ce modèle, reposant sur le jeu d'expériences individuelles différenciées, des apports complémentaires des uns aux autres, sur l'alternance et la réciprocité, est clairement affichée comme étant l'autonomisation de tous (autonomie individuelle et collective, par conséquent), là aussi dans une dimension identitaire : altérité et identité, selon Labelle (1996), étant « les deux facettes de l'autonomie personnelle ».

Ici, l'autonomisation est entendue non comme une forme d'émancipation ou d'affranchissement, mais plus comme une forme « d'interdépendance conscientisée et choisie » (Eneau, 2005) ; l'autonomisation est alors considérée comme un processus « d'avènement de soi, à l'interface de l'individuel et du collectif » (Labelle, 1996). Labelle affirme ainsi que la réciprocité est la cause de la relation éducative, non sa conséquence ; la relation interpersonnelle est la condition de l'autonomisation et non l'inverse. « L'éthique du rapport » à l'autre se situe au centre de toute relation éducative réciproque, car la réciprocité est « éducatrice » bien plus encore qu'elle n'est « éducative » (Labelle, 1996). Ainsi pour cet auteur, « comme la vie intime et sociétale, la valeur dominante de l'acte d'apprendre et de la recherche n'est autre que l'éthique du rapport à l'autre. Elle se définit dans la reconnaissance de l'autre et son respect absolu » (Labelle, 2008). Dans sa « perspective personnaliste », proche de celle de Ricoeur, Labelle offre une vision de l'éthique de la formation des adultes visant à développer leur autonomie à partir d'une interdépendance constitutive de l'identité même des sujets : il s'agit d'aider autrui à devenir autonome dans et par cette relation constitutive ; « être autonome, c'est être responsable de soi dans un environnement habité par d'autres sujets autonomes » (Labelle 1996).

Cette conception, que Labelle nomme « prévenance andragogique », est corollaire d'une véritable éthique de la formation d'adultes, proposant une ligne d'action sur le plan pragmatique mais présupposant aussi un certain nombre de valeurs, dont le respect, la tolérance, la prévenance et la confiance, afin d'éviter que la relation éducative ne tombe à l'inverse dans l'attachement, la dépendance ou la manipulation (Labelle 1996). Elle exige par contre de la part des responsables de formation un positionnement clair par rapport à la manière dont ils envisagent le processus éducatif, c'est-à-dire comme processus développemental finalisé d'autonomisation

de l'apprenant. Privilégiant un apprentissage « collégial » (collaboratif), qui repose sur la variété, la singularité et la confrontation des expériences individuelles, cette posture exige de plus une attitude d'honnêteté, d'authenticité et d'empathie qui vise finalement que chacun des partenaires de la relation éducative, apprenants comme formateurs, « devienne soi-même », un individu autonome et responsable (*ibid.*).

Appliquée à la formation des adultes, cette « éthique andragogique » permet de concevoir l'autonomie en tant que capacité à « se former une éthique », soit une « ligne de conduite » personnelle, que Labelle résume au regard de la finalité même de la formation de l'adulte : former un être « autonome, responsable et citoyen », qui peut bien sûr s'apparenter à la visée éthique de Ricœur : se construire une vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

2.2. Ethique et TICE : un domaine « d'éthique appliquée »

L'éthique andragogique de Labelle, à l'instar de la pensée de Ricœur ou de Reboul notamment, repose sur une vision « humaniste » de la formation des adultes : elle invite à prendre en compte les différences individuelles et confronter les expériences singulières, à construire les dispositifs de formation sur la base de contrats, à viser par le processus de formation une autonomisation plus grande de l'adulte, ou en d'autres termes, à révéler « l'humanité de l'homme ». C'est cette même perspective que favorise Yurén (2000), à propos de ce qu'elle nomme « l'éthicité » : il s'agit là « d'opposer à la barbarie un effort pour revendiquer la dignité humaine ». Comme Ricœur (2004), la « dignité humaine » est donc l'une des vertus cardinales que met en avant Yurén. Dans le processus de formation, cette quête s'oppose à toute forme de domination ou d'aliénation et suppose au contraire l'émancipation, le développement de capacités critiques et la conquête par l'apprenant de sa propre identité, tout en lui permettant de savoir participer à la création de la vie collective et de pouvoir participer à la production et la transformation de la culture. Si le sujet « se forme lui-même », ajoute Yurén, c'est aussi par l'action et l'interaction ; l'une des conditions pour la réussite d'un tel projet est que la relation pédagogique, basée sur le contrat, soit elle-même axée sur l'éthicité. Sur le plan méthodologique, les outils de l'analyse critique des dispositifs proposés par Yurén (2000) reposent en particulier sur la relation pédagogique, le cadre référentiel et l'organisation institutionnelle.

Mais c'est surtout par rapport au cas précis de la formation à distance que l'analyse de Yurén déborde le cadre large, andragogique et humaniste de Labelle. En effet, dans le contexte du Mexique, et comme pour les anciens programmes « d'éducation permanente » qui avaient prévalu dans les années 1970 à l'institutionnalisation de la Formation Professionnelle Continue, en France, la formation à distance soulève explicitement le problème des finalités de tels programmes : améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux, diversifier et ouvrir l'accès à des publics larges, réduire le retard éducatif des plus démunis ou de ceux ayant eu le moins accès à la formation initiale, etc., la formation à distance est concernée par de multiples enjeux. Toutefois, au delà du discours officiel, il reste fort probable, dans le cas de formation à distance comme ailleurs, que « l'application du modèle (transmissif) traditionnel devienne un obstacle au processus formateur » et ne serve qu'un intérêt stratégique-instrumental et non l'intérêt émancipateur de « construction du soi » (Yurén, 2000).

En effet, les technologies, en elles-mêmes, ne changent ni le projet de formation, ni les finalités assignées aux dispositifs, en formation à distance comme ailleurs : la technologie, rappelle Linard (2003), n'a pas d'effet cognitif en soi, contrairement au rêve de la toute puissance techniciste. Il faut peut-être alors s'éloigner des discours utopiques et « visionnaires » qui revisitent l'histoire de l'humanité au prisme de « révolutions technologiques » qui n'en sont pas toujours et qui relèvent encore souvent, dénoncent Delisle et al. (2002), « de la cosmologie, rebaptisée "anthropologie" pour les besoins de la légitimité académique ». Les rhétoriques du « changement » et de « l'innovation », qui pour la plupart se passent d'étayage empirique, n'apportent rien de plus, poursuivent ces mêmes auteurs, alors que les travaux de terrain les plus aboutis (enquêtes pluridisciplinaires, mobilisant différentes perspectives méthodologiques, etc.) montrent que finalement, il ne semble pas exister de corrélation claire entre les outils techniques et l'efficacité pédagogique, dans la mesure où d'autres méthodes ou d'autres techniques auraient pu donner les mêmes résultats (Delisle et al., 2002). Cette vision, quelque peu caricaturale ou tout au moins excessive, mériterait cependant que nous revenions à la place d'une véritable « anthropologie », pour les dispositifs de formation à distance¹¹ ...

¹¹ Alberio (2004) souligne ainsi qu'étudier l'usage des technologies nécessite des approches « écologiques » et « anthropologiques » dans lesquelles l'usage dépend de l'interaction du sujet avec son environnement, environnement compris au sens large (outils, personnes, etc.). Ainsi, sur le plan éthique, les usages sont aussi

Toujours est-il que si, intrinsèquement, les outils ne changent rien, c'est aussi parce que tout dépend de la manière dont ils sont instrumentés, en particulier au niveau du projet qui les porte. C'est là que le questionnement éthique intervient, souligne Linard (2003), car il inclut « les raisons et les valeurs existentielles altruistes de l'action ». C'est ce « niveau ultime », poursuit Linard, non directement opératoire et par nature étranger à la raison technique¹² qui devrait contraindre les niveaux « fonctionnels » (des mécanismes, des fonctionnements) et « actantiels » (de l'action individuelle et collective) de tout système humain instrumenté par les TIC. Sans cette réflexion éthique, les rhétoriques de la toute-puissance de la technologie, l'avènement d'une société de l'information ou toute autre annonce de jours meilleurs, pour la formation des adultes comme ailleurs, sonneront comme des « prophéties creuses ».

Ce sont les mêmes dérives que pointe de son côté Alberro (2004), pour qui la dimension éthique reste ainsi à travailler au niveau des finalités des recherches portant sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes. Reprenant les propos de Castoriadis, Alberro note ainsi que la *technè*, dans son acception aristotélicienne, séparée de la vertu éthique, « conduit à concevoir la technique comme "instrument ancillaire et neutre" » (Alberro, 2004). Alors que la science, la technique et l'industrie apparaissent aujourd'hui « indifférentes aux valeurs éthiques », Alberro, à la suite d'Ellul, remarque que « l'illusion de la neutralité et de la pure instrumentalité de la technique » conduit encore de nombreux chercheurs à séparer « de manière inconsciente ou revendiquée, recherche et réflexion éthique ». De même, pour ce qui concerne leurs usages, poursuit Alberro en s'appuyant sur les travaux de Castoriadis, d'Heidegger et d'Habermas, efficacité des outils et responsabilité individuelle servent souvent de viatique aux prescripteurs et aux chercheurs, alors que le rôle du collectif et des acteurs sociaux reste largement ignoré quant aux présupposés ou aux conséquences de l'instrumentalisation de l'action, voire même quand la technique se charge d'idéologie sous-jacente ou de formes renouvelées d'institutionnalisation de la domination (Alberro, 2004).

C'est pourquoi l'industrialisation technologique, la marchandisation et la privatisation massives et méthodiques de la transmission des connaissances, note Linard (2004),

révélateurs des valeurs portées par leurs utilisateurs, au delà de celles des concepteurs. Un tel programme de recherche véritablement « anthropologique » nous donc semble une voie prometteuse à explorer.

¹² Car, rappelle Linard, suivant ici Heidegger, « l'essence de la technique n'est pas technique ».

impliquent pour tout régime démocratique une réflexion au niveau sociopolitique et éthique, alors même que cette transmission des connaissances était considérée jusqu'ici comme une mission de service public. De son côté, c'est à Simondon que Linard reprend la distinction entre « réalité technique » et « réalité humaine ». Le propre de l'objet technique, pour cet auteur, ce sont « les significations, les valeurs et les concepts que chaque objet technique "incorpore" en tant que "médiateur" entre la nature et l'homme ». Dépouiller l'objet du sens et des valeurs qui le traversent au seul profit de sa fonction utilitaire, poursuit Linard (2004), c'est alors « rompre cette relation de médiation et en pervertir l'usage ». C'est aussi pourquoi, affirme Linard à la suite de Simondon, l'oubli de cette fonction première pourrait être « la plus forte cause d'aliénation du monde contemporain ».

Au delà de la réflexion éthique, ajoute Alberro quant à elle, la différence entre les dispositifs, leurs usages et leurs conséquences se joue enfin au niveau du sens que confèrent les utilisateurs aux outils (le savoir construit pour « penser par nous-mêmes »), le travail produit avec ou par les outils techniques n'étant aliénant que dans « l'absence de signification pour la personne qui le produit et non pas l'outil avec lequel elle le produit ou l'environnement dans lequel elle le produit ». Ainsi, ce n'est donc pas tant la technique « qui pose problème, que le projet social et politique au service duquel elle est placée », que cela soit au niveau macro (d'un pays) ou micro (des individus). Comme le résume Alberro, « ce ne sont pas les ordinateurs qu'il faut brûler », mais ce sont plutôt les modes de travail et d'échanges qui restent encore « à explorer et à réfléchir » (Alberro, 2004).

2.3. Les TICE pour « se former », « avec et par autrui »

L'introduction et le développement des TICE, dans le domaine de la formation d'adultes, renouvellent ainsi les questions soulevées par la formation et l'autoformation dans sa perspective « existentielle », mettant l'accent tout autant sur l'autonomie et l'émancipation visées par le processus que sur le nécessaire recours à autrui, dans les échanges et dans les diverses formes de médiation qu'il suppose.

Ainsi, comme le mentionne Serizel (2011) dans une thèse récente, c'est parce que l'accompagnement à l'autoformation, dans les dispositifs de formation médiatisée, reste un impensé partiel - ou tout au moins un processus inabouti et fréquemment inadapté - que l'on constate un « écart croissant entre la puissance des moyens et

l'incohérence des fins ». Serizel souligne lui aussi que cet écart questionne la vision éthique des concepteurs et animateurs de ces dispositifs, interrogée par « l'horizon borné de l'action instrumentale (qu'elle) place, en amont, face à ses conditions existentielles et en aval, face à ses conséquences à long terme pour l'ensemble des personnes ». En tant que « vision morale du sujet humain », ajoute Serizel à la suite de Linard (2003), l'éthique amène ainsi à réfléchir sur les fins et les valeurs ultimes qui dépassent l'expérience et l'intérêt individuel ; « elle se préoccupe moins des effets techniques immédiats que de la mise en œuvre existentielle de l'action et de ses effets à termes, sur soi-même et sur autrui ». L'éthique se place donc, rappelle Serizel, au plan des principes, des valeurs et des devoirs, mais aussi des questions essentielles que chaque personne peut être amenée à se poser : qu'est-ce que la « vie bonne » ? qu'est-ce que « bien faire » ou « mal faire » ? comment « vivre bien », pour soi, tout en cherchant à bien « vivre ensemble » ?

Par ailleurs, la question des TIC est aujourd'hui largement renforcée par celle de l'actualité des dispositifs de formation ouverte ou à distance, mobilisant l'autonomie des apprenants, dans la formation, comme, plus largement, « dans tous les domaines de l'activité humaine » (Linard, 2003). A la fois exigée comme préalable et recherchée comme finalité de la formation, la question de l'autonomie interpelle ainsi le champ de la formation et de l'autoformation¹³ sur trois dimensions au moins : la dimension épistémologique des modes traditionnels de production et de diffusion des connaissances ainsi que des modalités d'organisation des savoirs et des disciplines ; la dimension pédagogique des méthodes et des conditions assurées aux apprenants pour développer leur capacité d'autonomie (non seulement dans leur apprentissage mais aussi pour leur vie professionnelle) ; la dimension éthique de l'encadrement des questions techniques du « comment faire » par les questions existentielles du « pour qui et pour quoi faire », induites par toute conduite autonome.

Cette dernière question renvoie une fois de plus au « plan éthique de l'agir humain », ajoute Linard (2003), dans un monde surinvesti (au moins au plan des discours) et surdéterminé (dans les capacités technologiques actuelles) par des TIC désormais « surpuissantes », aux incidences considérables sur nos « valeurs de vie » et induisant un déplacement du « centre de gravité des références morales et des

¹³ Linard (2003) se réfère en particulier, ici, au domaine de la formation dans l'enseignement supérieur.

régulations sociales traditionnelles ». Si les TIC peuvent faire oublier les « fondements existentiels de l'action » (corps et sens, temps et durée, appartenance sociale et culturelle, etc.), « le retour des thèmes de l'autonomie et de l'éthique marque ainsi une évolution vers des niveaux de question qui débordent largement ceux de l'action ordinaire » (Linard, 2003).

Réinterrogeant les « boucles étranges » du paradigme de l'autoréférentialité, Linard rappelle enfin que dans les travaux sur l'autonomie, l'autoformation et les formations médiatisées par les technologies, l'activité autonome n'est toutefois « ni licence ni liberté illimitée ». Au contraire, elle réside seulement dans la « latitude de réaliser au mieux son parcours dans un chaos de déterminismes » (Linard, 2003). Comme nous l'avons aussi défendu plus haut en empruntant au modèle de la réciprocité éducative, chez Labelle (1996), les principes d'échange et de dialogue, de réciprocité et de don/contre-don, l'autonomie se construit paradoxalement dans l'alternance et l'altérité ; et c'est à ce prix du « détour par autrui », dans l'échange et l'apprentissage réciproque, que peut se construire l'équité d'un dispositif en formation d'adultes (Lerbet-Sereni, 1998 ; Linard, 2003 ; Eneau, 2005).

Parce que la position éthique est la seule à dépasser les relations entre fins et moyens, qu'elle les considère sous l'angle de leurs conséquences sur la « vie bonne », pour soi-même et pour autrui, l'éthique est « la seule à déduire la nécessité de la reconnaissance réciproque du respect, de la responsabilité individuelle et collective » (Linard, 2003). Ainsi, la finalité d'émancipation qui devrait guider l'action éducative entraîne aussi « la transformation de l'agir politique (au sens de la gestion des choses de la cité), mais aussi celle du "principe de responsabilité" éthique qui devrait l'orienter » (Linard, 2003). Cette question importante de l'autonomie et de la responsabilité collectives, nous y reviendrons, reste probablement l'enjeu le plus ardu que nous adresse aujourd'hui le questionnement éthique en lien avec les TICE.

3. De l'éthique appliquée aux recommandations pratiques

L'actualité des TICE renouvelle donc les questions centrales que pose l'éthique à la formation d'adultes en termes de finalités : émancipation ou aliénation, responsabilité et altérité, mais aussi, et plus spécifiquement en lien avec les outils techniques eux-mêmes, transformation des pratiques ou instrumentalisation des usages, équité et

accessibilité pour les plus démunis, enjeux d'une véritable formation pour tous, tout au long de la vie, etc. (Yurén, 2000). Elle renouvelle de même les questions plus générales auxquelles s'intéresse l'éthique appliquée au monde de la formation (et en particulier de la formation professionnelle) : risques de dérives dans les idéologies sous-jacentes et nouvelles formes de domination (Albero, 2004), construction identitaire et « commande incorporée » dans les pratiques de responsabilisation, « fausse autonomisation » comme participation équivoque et injonction paradoxale à l'individuation (Gérard, 2008 ; Palazzeschi, 2008), place de la médiation, entre prescription et accompagnement, rôle des valeurs et des finalités des différents acteurs (commanditaires institutionnels, responsables de formation, concepteurs, formateurs, etc.) (Vieille-Grosjean, 1998 ; Serizel, 2011).

En termes de recommandations pour la pratique, si nous suivons Yurén (2000) et Linard (2003), toute formation médiatisée ou « à distance » visant expressément l'autonomie des apprenants, devrait prendre en compte à la fois, de façon « conjonctive » et pas seulement « juxtaposée » : la perspective existentielle des personnes, celle socio-normative des institutions et celle, propre à l'ingénierie, des dispositifs techniques (Linard, 2003). Deux principes d'action devraient en même temps être suivis pour que « la mise à distance contribue réellement à l'équité et la dignification de la vie » (Yurén, 2000) : (1) établir une relation andragogique comme « ensemble d'interactions communicatives » guidé par l'intérêt pratico-stratégique auquel doit être subordonné l'intérêt technologique (et non l'inverse) ; (2) combiner l'innovation didactique et technologique pour que la « mise à distance » soit réellement formatrice, en utilisant l'objectivation, l'intersubjectivité et l'expérience du sujet en formation (Yurén, 2000).

D'ailleurs, les travaux des chercheurs s'étant intéressés à l'éthique appliquée au champ de la formation des adultes, à l'autoformation et au rôle des technologies dans ces processus soulignent tous la nécessaire subordination des techniques aux méthodes pédagogiques et au projet éducatif qu'elles servent. Alors que la plupart des recherches empiriques ne démontrent pas d'évolution systématique des rapports à l'information et aux savoirs (Delisle et al., 2002), le *No Significant Difference* (phénomène NSD), relevé par Chaptal (2004) à la suite de Linard, rappelle qu'en termes d'apprentissage, les résultats des études sur la formation ouverte ou à distance et sur le *e-learning* conduisent généralement à des « résultats mitigés » ...

en partie aussi, ajoute Chaptal, parce elles oublient souvent la notion de contexte (et celle plus largement « d'environnement », pourrions-nous ajouter), « essentielle dans une approche constructiviste, et qui disparaît largement de même que la prise en compte des différences culturelles » (Chaptal 2004, p. 83).

Que la formation soit médiatisée ou non par des outils techniques, ce ne sont donc pas les technologies qui influencent les pratiques pédagogiques, mais bien la manière dont le projet éducatif articule les visées de transformation, non seulement au niveau des apprenants mais aussi au niveau des méthodes employées. Les outils techniques n'ont alors pour fonction que de « servir » ce projet, en adéquation avec les méthodes employées. C'est dans ce sens seulement que l'on peut alors parler de « transformation des pratiques » (Delisle et al., 2002) : d'une part, transformation de l'action pédagogique, qui vise elle-même une transformation de l'apprenant, et d'autre part, transformation de l'activité qui est, du fait de l'instrumentation, transformée en cours d'usage par les utilisateurs (formateurs comme apprenants).

C'est pourquoi, si le projet pédagogique (de l'enseignant, de l'institution, voire de la société) est déterminant pour prévoir l'usage des technologies, les méthodes employées le sont au moins tout autant. Dans les études mentionnées par Delisle et al. (2002), ce sont les méthodes de la pédagogie active qui sont le plus souvent mobilisées. Comme le rappelle aussi Linard (2003), ces « méthodes actives », tout comme l'autoformation, sont d'ailleurs portées par le même projet, plus ou moins explicite, d'autonomisation des acteurs. Comme le « contrat andragogique », évoqué plus haut à propos de la « réciprocité éducative »¹⁴, le choix de méthodes actives repose ainsi sur la même finalité d'autonomisation et propose des méthodes de collaboration, de confrontation et d'alternance, incitant les apprenants à « s'ouvrir à d'autres références et points de vue, à partir de la confrontation et de l'analyse de leurs travaux » (Linard, 2003).

Ainsi, l'autoformation mise en œuvre dans ces dispositifs devrait promouvoir l'autonomie comme « capacité de haut niveau, cognitive, mais aussi psychologique et sociale » (Linard, 2003) ; elle ne peut s'aborder que dans un paradigme renvoyant

¹⁴ Le contrat mentionné par Labelle (1996) rappelle lui-même la technique éprouvée que Knowles, le fondateur de l'andragogie, a développé tout au long de ses écrits sur l'autoformation (cf. Eneau, 2005).

à la complexité et à l'autoréférentialité¹⁵, dans une perspective constructiviste et plus encore socioconstructiviste, ouverte sur le monde et articulant les dimensions techniques et pédagogiques, individuelles, sociales et culturelles, mais aussi l'expérience pratique et l'analyse instrumentée, les dispositifs individuels et collectifs, l'analyse réflexive pour le travail d'action sur soi et la collaboration avec les pairs, pour une mutualisation des expériences et la formation de nouvelles compétences professionnelles (Linard, 2003 ; Eneau et Simonian, 2010 ; Galvani, 2010). C'est au prix de cette ambitieuse perspective « conjonctive »¹⁶, s'appuyant sur les échanges entre personnes elles-mêmes autonomes et responsables, détentrices d'une expérience et d'une identité propres, que dans le « jeu » de la réciprocité, pour paraphraser Labelle (1996), le « je » de l'autonomie pourra s'affirmer. Si nous reformulons l'ensemble de ces principes éthiques, recommandations et propositions des différents auteurs qui viennent d'être cités, trois niveaux d'actions peuvent être envisagés, de manière étroitement imbriquée :

1 - Au niveau des apprenants, par le respect et la prise en compte de la singularité, de la valeur de l'expérience, mais dans le même temps de la confrontation nécessaire des différences (d'expérience, de culture, etc.) ; l'action pédagogique (ou andragogique) peut se déployer en particulier dans des méthodes « actives » basées sur l'autonomie des apprenants et visant dans le même temps l'émancipation des sujets, donnant à la fois « sens à la vie » et « signification à l'action » ; parmi les visées éducatives, la formation de l'esprit critique, du jugement et de la capacité de distanciation devrait s'accompagner d'un travail sur les valeurs en jeu dans un tel projet : respect et responsabilité, authenticité et empathie, sollicitude et bienveillance.

2 - Au niveau des dispositifs, la place de l'altérité, de l'interculturalité et de l'équité devrait être privilégiée, le rôle de la technique restant au service du projet pédagogique et social du dispositif, et non l'inverse ; les dispositifs devraient alors combiner, dans des méthodes actives et des approches socioconstructivistes, à la fois la quête de l'efficacité et la participation responsable de tous, dans des formes

¹⁵ Dans la mesure où l'autonomie n'est pas l'autarcie et où l'autoréférentialité et l'autorégulation font, au contraire, nécessairement appel aux concepts cybernétiques de feedback et d'échanges avec l'environnement ; un système autonome, pour se maintenir en équilibre, possède non seulement des propriétés intrinsèques - notion « d'autopoièse » - mais se trouve aussi en interdépendance avec le monde extérieur - notion de « couplage » (sur ces travaux et en référence au modèle initial de Varela, voir : Linard, 2003 ; Eneau, 2005).

¹⁶ Galvani, pour relever ce défi, parle même d'une nécessaire « autoformation interculturelle mondialogante ».

d'apprentissage collaboratif ou « collégial », en laissant notamment des opportunités de formation à ceux qui en sont le plus démunis.

3 - Au niveau des présupposés, des valeurs et des finalités véhiculés par la formation, et en particulier des idéaux et de la « ligne de conduite » que portent les concepteurs et responsables des dispositifs, ce questionnement éthique devrait être un préalable incontournable, aussi clairement explicité et discuté que possible ; en tant qu'acteurs sociaux et moraux qui se coordonnent avec d'autres (formateurs, tuteurs, apprenants, etc.), ils sont en effet particulièrement concernés pour déterminer les principes, règles, accords et consentements dans le sens d'une plus grande justice ; la réflexion éthique, en formation, devrait ainsi amener les acteurs, et notamment les concepteurs, formateurs et responsables de formation, à s'interroger sur leur pratique au regard de son impact sur autrui : elle doit les conduire à se demander non pas simplement « est-ce que c'est efficace », mais « est-ce que ce que je fais est bon pour autrui ? » ; ils participeraient ainsi avec « authenticité et originalité » à la coformation des structures sociales et culturelles du moment présent, mais qui rendent aussi possible un « avenir digne » pour tous.

Ce sont ces ambitieuses conditions éthiques réunies qui sembleraient alors respecter aux mieux les préconisations et les recommandations pratiques déclinées dans l'éthique « appliquée » aux formations mobilisant les TICE. Elles se doublent, en toile de fond, de la « sagesse pratique », empruntée plus haut à Ricœur, de la visée d'une vie bonne, pour chacun, avec et pour autrui, dans des institutions justes. Les enjeux en sont aussi importants que les pièges redoutables. Pour n'en mentionner qu'un, rappelons à la suite de Linard (2003) que l'autonomie visée à travers ces enjeux et ces finalités comporte des dimensions aussi bien collectives qu'individuelles. Or, la question d'une autonomie ou d'une autoformation « collective » est particulièrement délicate, en particulier en contexte institutionnel : « Comment exiger, au plan des individus, l'autonomie que l'on redoute au plan collectif ? Comment concevoir le développement de compétences et de capacités dont on repousse en même temps les conditions et les conséquences ? » (Linard, 2003). De nombreuses expérimentations seront nécessaires avant de concilier ces multiples paradoxes ...

4. L'exemple, en France, de la formation à distance

4.1. L'actualité d'un questionnement sur l'éthicité et l'équité

Au titre de ces expérimentations, nous avons mené, comme responsables et animateurs d'un dispositif de formation à distance, en France (Simonian et Eneau, 2010), plusieurs travaux de recherches qui abordent, certes partiellement, un certain nombre de ces questions pour l'introduction des TICE dans la formation d'adultes, à l'Université¹⁷. A l'instar des données fournies par Yurén pour le Mexique, nous constatons des inégalités d'accès et de véritables problématiques d'équité par rapport à ce que d'autres ont pu appeler la « fracture numérique », quand dans le même temps, nous constatons aussi l'efficacité, pour les dispositifs de formation universitaire d'adultes, à distance, des méthodes privilégiant la confrontation des expériences dans la diversité et les bénéfices, pour les apprenants, d'une pédagogie de l'altérité et de l'interculturalité (Eneau et Simonian, 2011), nous allons y revenir.

En France, comme ailleurs, les problématiques d'équité renvoient au problème du « fossé numérique » ou de la « fracture numérique » qui cherche à qualifier la différence ou l'écart dans l'accès à l'information mais aussi à la communication. Malgré les discours sur la démocratisation de l'accès aux savoirs, qui sont prônés depuis que des formations à distance sont offertes (Bissey et Moreau, 2003 ; Simonian, 2010), des écarts constants subsistent, tant à liés aux infrastructures qu'à l'accès au matériel, à des différences individuelles et culturelles ou encore à des pratiques pédagogiques variées¹⁸. Derrière cette notion de fracture numérique se cachent différentes fractures, notamment sociale¹⁹ et générationnelle²⁰ (Ollivier, 2006), qui renforcent les différences d'accès aux études supérieures. L'accès au

¹⁷ Les dispositifs « hybrides » de formations institutionnelles, en France, peuvent se rapprocher d'autres formes de *blended learning*, pour le monde professionnel. La principale différence reste toutefois que le processus d'enseignement-apprentissage y reste calqué sur la formation universitaire classique : formation longue, diplômante, visant le développement de l'esprit critique et le développement de compétences de méta-apprentissage, elle ne se borne pas à l'acquisition de réflexes professionnels ou à l'acquisition de savoir-faire, au contraire du *e-learning* ou du *b-learning* que l'on rencontre par exemple dans le monde de l'entreprise.

¹⁸ Ces discours affirment qu'Internet peut réduire les inégalités sociales, car chacun pourrait accéder, diffuser et partager des savoirs ; mais ils sous-entendent par contre que s'il appartient aux responsables politiques de favoriser la circulation du savoir, il appartient inversement aux individus « d'apprendre à apprendre ». Or, démocratiser ne se résume pas à favoriser l'accès ou diffuser du contenu au plus grand nombre, mais aussi à permettre sa compréhension, se l'approprier, construire des savoirs et les partager.

¹⁹ En France (source INSEE, 2010), cette fracture sociale est visible à deux niveaux : (1) en fonction du niveau d'études, le baccalauréat est un marqueur important (90% des personnes ayant le Bac ont un ordinateur dans leur foyer et 87% ont accès à Internet alors que seulement 32% de la population n'ayant aucun diplôme possède un ordinateur et 27% peuvent se connecter à Internet) ; (2) en fonction de l'emploi (ou non) et de la catégorie socioprofessionnelle, les chômeurs (73%) étant moins équipés que les actifs (83%) ; ceci est encore plus vrai entre les cadres (96%) et les ouvriers (73%) même si les écarts semblent se réduire progressivement.

²⁰ En France (INSEE, 2010), si plus de 90% des 15-29 ans et des 30-44 ans ont un ordinateur et un accès à Internet, les taux d'équipement diminuent significativement après 60 ans (moins de 8% pour les plus de 75 ans).

numérique serait alors un révélateur de ce qui sépare, de manière plus profonde, les individus : leur revenu, leur culture, leur niveau de connaissances ou de diplôme, la génération à laquelle ils appartiennent, etc. Ainsi, le numérique n'est pas, de facto, un instrument salvateur pour réduire les inégalités grâce à la démocratisation dans l'accès à l'information et aux savoirs ; il reste aussi, et même si en France cela peut paraître moins visible que dans d'autres pays, un « catalyseur des différences » (Ollivier, 2006). De la même manière, l'accès aux technologies reflète encore et toujours les inégalités entre les citoyens les plus favorisés et ceux qui le sont moins, à l'intérieur d'un même pays (entre milieu urbain et milieu rural, entre hommes et femmes, etc.) ou, par comparaison, entre différentes nations (fracture Nord-Sud²¹, par exemple, liée au degré d'alphabétisation, à l'accès au réseau électrique, au taux d'équipement, etc.) (Ben Henda, 2005; Durampart, 2007). Ainsi, l'accès à l'information via le réseau Internet ne semble pas réduire les inégalités ; bien au contraire, il aurait même tendance à les accentuer (Joo et Grable, 2001 ; Cytryn, 2003 ; Simonian, 2010). Un premier niveau de réponse à la problématique « fracture numérique / équité numérique » est donc d'ordre politique : c'est au niveau territorial et social (voir intergénérationnel) que les décisions d'équipement et d'accès doivent être soutenues et favorisées, pour améliorer l'équité dans les pratiques d'usages des technologies et des réseaux et préserver ainsi le tissu et le lien social (Joüet, 1993 ; Tapscott 1998 ; Rizza, 2006).

Un second niveau, qui concerne plutôt les acteurs de l'éducation, est d'ordre pédagogique ou andragogique, puisqu'au delà de l'accès à Internet, il concerne les savoirs et savoir-faire nécessaires pour utiliser et bénéficier des éventuels apports des TICE (Bowie, 2000 ; Venezky, 2000). Le cas de la France est ici symptomatique : alors que la fracture concernant l'accès aux savoirs tend à se réduire, la réduction des inégalités face à Internet comprend aussi un apprentissage « réel et utile » des outils techniques, que la mise en place de différents brevets et certificats²² peine à consolider. En effet, bien que les enseignants soient formés actuellement à l'usage des technologies (pour transmettre des connaissances générales, grâce aux technologies, et des connaissances techniques, pour l'usage

²¹ Ce constat est aussi vrai à l'intérieur même de l'Europe, pour les pays les moins favorisés du sud du continent (Espagne, Italie, Grèce ou Portugal) et de l'Est (Roumanie, Bulgarie ou Hongrie) ; la France est classée parmi les plus favorisés des pays européens (source INSEE, avril 2010).

²² Brevets et Certificats Informatique et Internet (B2i, C2i), qui se mettent en place graduellement dans l'Education Nationale française, depuis les premiers cycles de l'école jusqu'à l'enseignement supérieur.

d'Internet notamment), il semble bien que seule une formation « formalisée », par un environnement d'apprentissage contraint où interviennent des tuteurs et des accompagnateurs, permettrait de réduire cette fracture numérique. De fait, pour « apprendre à apprendre », il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences techniques (comme « savoir utiliser un moteur de recherche ») mais bien de développer des processus métacognitifs (« savoir ce que je cherche », « savoir ce que je ne sais pas », « déterminer un objectif de recherche », « identifier l'information fiable », etc. (Simonian et Eneau, 2011). C'est pourquoi, si la fracture numérique dépend dans un premier temps de l'accès au savoir, elle dépend ensuite des capacités cognitives et métacognitives des internautes. La « réduction de cette fracture », comme diraient les médecins, suppose alors une « ré-éducation » pour résorber les écarts, non seulement pour savoir où chercher, accéder et obtenir l'information recherchée, mais aussi l'intégrer dans une démarche pédagogique favorisant le raisonnement inductif et l'apprentissage avec et par les autres qui, seul, peut donner sens à l'action (Linard, 2003 ; Alberro, 2004 ; Perriault, 2006).

4.2. Le cas du dispositif FORSE

Comme pour tous les responsables de dispositifs de formation d'adultes à distance, ces différentes questions et ces multiples enjeux se posent à nous, en tant enseignants-chercheurs intervenant dans un Campus Numérique²³. Si nous n'avons que peu de possibilités d'influence sur les aspects politiques et institutionnels concernant la « fracture numérique », nous sommes par contre directement interpellés par les aspects pédagogiques ou andragogiques dont il vient d'être question. Bien sûr, il est difficile, *a priori*, d'avoir une vision claire des caractéristiques du public intéressé potentiellement par les formations en sciences de l'éducation que nous proposons, même si nous restons sensibles à l'accessibilité de ces formations pour le plus grand nombre, et en particulier pour les adultes qui n'auraient pas nécessairement accès à la reprise d'études universitaires dans des programmes « classiques » (personnes isolées ou en milieu rural, personnes en situation de handicap, etc.). Après plus de 5 ans d'expérience dans ce dispositif, nous pouvons ainsi affirmer que les spécificités de ce type de public « à distance » offrent aussi une

²³ Nous avons décrit dans un autre chapitre le dispositif FORSE (Formation et Ressources en Sciences de l'Education), dont il est ici question (Simonian et Eneau, 2010).

véritable richesse au groupe d'apprenants, de la même manière que pour la plupart, ce sont des adultes fortement motivés qui s'inscrivent dans ce type de dispositifs.

En dehors des difficultés éventuelles de prise en charge des outils techniques (au regard de la fracture numérique, par exemple, certains apprenants parmi les plus âgés notamment ont développé une véritable appréhension de la formation en ligne²⁴), toute une partie de notre travail, en tant que pédagogues, consiste donc à nous assurer, comme nous venons de le décrire, que les savoirs acquis pendant cette période de reprise d'études universitaires concernent autant le développement de métacompétences que la maîtrise de processus métacognitifs. Il nous semble ainsi important de développer des capacités réflexives (« comment ai-je appris cela ? », « comment pourrais-je approfondir tel ou tel sujet ? », « où trouver de l'information, à l'avenir, si j'en ai besoin ? », etc.), et cette démarche s'avère même, pour certains cours ou certaines matières, plus importante que l'acquisition de savoirs académiques ou de connaissances formelles. En d'autres termes, il nous semble au moins aussi important de centrer l'apprentissage sur le développement de compétences, du point de vue des apprenants, que sur le contrôle de connaissances, évalué du seul point de vue des enseignants.

Si les effectifs d'étudiants ne permettent pas toujours une individualisation optimale, permettant de prendre en compte l'autonomie de chacun, nous avons opté pour un compromis qui sollicite les apprenants eux-mêmes, dans des méthodes actives et dialogiques, à l'aide d'un « scénario collaboratif »²⁵. Celui-ci repose sur plusieurs principes : apprendre à collaborer et collaborer pour apprendre ; construire des savoirs ensemble en se confrontant à l'altérité ; prendre en compte les expériences et les spécificités individuelles pour baser les « études de cas » sur des situations signifiantes pour des adultes en reprise d'études, etc. (Eneau et Simonian, 2011). Même si la confrontation des expériences et des cultures d'apprentissage ne nous permet pas toujours de jouer sur une grande « diversité » (dans les origines géographiques, socioprofessionnelles, etc.), ce type de démarche, et le scénario collaboratif en particulier, permet ainsi de construire de réelles compétences pour apprendre à distance et « apprendre à apprendre », ce qu'une étude sur l'usage du

²⁴ Mais aussi de certains cours ou de certaines matières, comme l'anglais, les statistiques, etc. ; cette appréhension ressort donc plus de « représentations » que d'une réelle incompétence.

²⁵ La notion de « scénario collaboratif » ainsi que plusieurs exemples de résultats obtenus sont donnés dans (Eneau et Simonian, 2011) ; l'article est accessible en ligne.

portfolio et ses qualités d'outil réflexif a récemment confirmé (Simonian et Eneau, 2011). Il permet aussi aux apprenants d'acquérir une nouvelle expérience collective et, dans une certaine mesure, une nouvelle culture « d'apprenants à distance », par la création de mécanismes et de règles communes ou encore par le développement de formes de confiance interpersonnelle à distance (Eneau et Simonian, 2001).

Conclusion

Bien sûr, l'exemple donné à travers notre propre expérience de responsables de formation à distance n'est qu'un cas, peut être isolé au sein de l'université française (et par conséquent difficile à transférer dans d'autres contextes), de la manière dont la réflexion éthique interpelle les usages des TICE à propos d'équité, pour la prise en compte de l'autonomie des apprenants adultes et de leur diversité. Ce cas montre toutefois que se soucier d'éthique, dans la formation à distance, dans la formation d'adultes ou dans toute démarche éducative, de manière générale, n'est pas un vain mot. En essayant d'articuler les recommandations pratiques découlant d'une « éthique appliquée » (cf. point 3) par la prise en compte de l'autonomie et de l'expérience des apprenants, par la mise en place de méthodes actives, la contractualisation et la prise en compte de l'altérité et de la réciprocité, dans les dispositifs, nous essayons ainsi, modestement mais à notre mesure, de construire « avec authenticité » cet « avenir digne pour tous » (Yurén, 2000).

Sur le plan des pratiques, nous n'ignorons pas, par ailleurs, que le scénario utilisé ne répond pas à tous les défis éthiques qui ont été exposés dans les études recensées précédemment. Nous n'avons pas la prétention, par exemple, d'affirmer qu'à l'issue de leur reprise d'études, les apprenants ont réellement développé, pour eux-mêmes, une « visée éthique » au sens de Ricoeur, ou même une réflexion d'ordre éthique sur l'usage des technologies, dans notre société, au delà de l'expérience « restreinte » qu'ils ont pu vivre ensemble, en apprenant en ligne, pendant une ou deux années.

De la même manière, nous n'avons peut-être pas encore suffisamment explicité, dans nos pratiques, les valeurs et les finalités éducatives poursuivies, les enjeux éthiques et les dimensions axiologiques qui nous animent en tant que responsables de formation. Mais la marge d'autonomie que nous avons nous-mêmes, en tant qu'enseignants-chercheurs à l'université, est elle aussi restreinte par les conditions institutionnelles sur lesquelles, en termes de politiques, nous n'avons que peu

d'influence. D'une certaine manière, et pour revenir aux distinctions initiales entre éthique et morale, nous essayons toutefois, en tant « qu'acteurs » réfléchissant aux normes dans lesquelles nous vivons, de répondre au mieux aux questions qui nous animent et de mettre ainsi en œuvre, autant que possible, cette forme de « sagesse pratique » (Ricœur, 2004), qui définit « l'éthique appliquée ».

Sur le plan de la recherche et de ses résultats, nous n'avons pas relevé non plus tous les défis que Linard (2003) soulevait à propos d'éthique, d'autoformation et d'enseignement supérieur et les recherches restent donc à poursuivre. Ainsi, nous n'avons pas la prétention d'affirmer, en termes de résultats, que la prévenance andragogique, la primauté de la collaboration sur la compétition ou la visée d'autonomisation des apprenants qui guident l'action, dans une visée d'éthicité, donnent dans l'absolu de « meilleurs résultats » ou soit synonyme de « plus grande efficacité », alors que d'autres travaux ont montré au contraire que la formation à distance sert plutôt aux apprenants les plus autonomes et les mieux dotés (Albero et Kaiser, 2009). Cependant, en suivant les recommandations de Linard, Yurén ou Albero, nous pouvons affirmer, au regard d'une expérience riche de plusieurs années, que l'approche privilégiant le projet éducatif d'autonomisation sur la surenchère technologique donne non seulement des résultats au moins aussi bons que la formation en présence « classique », mais qu'elle est aussi plus exigeante pour l'implication des apprenants et qu'ils en tirent globalement une grande satisfaction. Bien sûr, ceci ne signifie pas que des formations « en présence » ne puissent pas se baser sur de tels projets et méthodes, au détriment d'un enseignement transmissif et reproducteur d'inégalités. Mais si nous voulons participer à une plus grande équité et à une réduction des différentes « fractures » qui menacent aujourd'hui les publics les plus fragilisés, c'est bien de cet engagement éthique que peuvent venir, au moins pour une part, des solutions.

En résumé, « l'éthique des TICE » pose des questions d'ordre « macro » (politiques et institutionnelles), « méso » (organisationnelles au niveau de l'équipe pédagogique, du dispositif et du scénario pédagogique) et « micro » (dans l'usage qu'en font les enseignants et les apprenants). Ces problématiques sont complexes car elles doivent tenir compte tant des statuts juridiques que de l'offre de services techniques, de la reconnaissance des enseignants-chercheurs pour cette activité d'apprentissage et de nouvelles modalités d'organisation, à l'université en particulier. L'impression est

parfois donnée que ce type de formation est inexistante par rapport à des formations plus classiques « en présence », tellement il semble « étrange » ou « étranger » aux institutions. Ainsi, les technologies pour l'éducation et la formation (bureau virtuel, plateforme d'apprentissage, podcast, etc.) sont souvent perçues comme peu équitables, lorsque la technique prend le pas sur la pédagogie, et renvoient à une conformation des comportements, à la production d'attitudes standardisées, voire au renforcement d'aptitudes préalables, d'abord chez les étudiants mais également chez les enseignants. Et ceci peut sembler d'autant plus légitime que les institutions utilisent parfois aussi la technologie comme un outil de contrôle et d'évaluation.

Cependant, comme l'a montré Linard en particulier, la technologie en tant qu'artefact n'est qu'une « potentialité d'action » et cette potentialité dépend tant des usagers (enseignants et étudiants) que de la signification qu'ils donnent à cet artefact pour accomplir une tâche ou réaliser une activité. Il ne saurait être question d'une substitution des hommes par des outils mais tout au moins de repenser les relations humaines, pédagogiques et professionnelles auxquelles renvoient ces changements techniques. Ainsi tout dépend d'abord du rôle et des valeurs conférées à l'artefact et de la responsabilité des acteurs quant aux usages qui peuvent en être fait.

Finalement, il s'agit là de répondre à la « redoutable question » (Linard, 2003) de l'autonomie et de la responsabilité collectives, dans les formes d'émancipation que pourraient aussi permettre, au delà du dispositif dans lequel nous intervenons, la possibilité pour des adultes en reprise d'études de dépasser l'envie de « brûler les ordinateurs » (Albero, 2004). Au contraire, il est plus que jamais nécessaire, nous semble-t-il, de continuer, au delà de nos relations entre formateurs et apprenants, à « apprendre ensemble » pour explorer et réfléchir à nos modalités communes de travail et d'échanges (*idem*). Il appartient en effet aux acteurs de la formation, collectivement, de faire en sorte que les TICE puissent participer à ouvrir plus de possibilités, à des apprenants toujours plus nombreux, pour reprendre leurs études à distance par exemple et réduire, autant que faire se peut, les différentes sources d'inégalités qui iront, si rien n'est fait, toujours croissantes.

Il reste, pour répondre à ces questions, de nombreux travaux à mener dans une perspective à la fois anthropologique et écologique, qui prenne en compte toutes ces caractéristiques individuelles et environnementales, technologiques et ces défis éthiques. La visée éthique d'une « interdépendance conscientisée et choisie », que

nous avons développée plus haut et qui suppose à la fois l'autonomie de chacun des partenaires et une relation respectueuse de réciprocité, pour que chacun se construise tout en construisant collectivement la culture et le monde communs (Resweber, 1990 ; Yurén, 2003), reste plutôt, comme la ligne d'horizon pour pouvoir « vivre ensemble », un idéal situé devant nous, toujours à atteindre.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M., « Éthique et diversité ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, 2008, 16-30.
- Albero, B. « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », *Savoirs* n° 5, 2004, 12-69.
- Albero, B., Kaiser, A. « La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes », *Savoirs* n° 21, 2009, 67-95.
- Allal, L., Saada-Robert, M., « La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations scolaires », *Archives de psychologie*, n°60, 1992, 265-296.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., « Autorégulation en production textuelle : observation de quatre élève de 12 ans », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, vol. 13, n°1, 1995, 17-35.
- Baudoin, J.M. (dir.), « Questionnement éthique », *Revue Education Permanente*, n° 121, 1994.
- Belisle, C., Berthaud, C., Le Marec, J., Liautard, D., Paquelin, D., « Les usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication : une pratique de recherche ou de légitimation ? » Etude réalisée dans le cadre du PNER n°3 *Méthodes et outils pour l'observation et l'analyse des usages* (accessible sur : <http://lire.ish-lyon.cnrs.fr/spip.php?rubrique88>).
- Ben Henda, M., « Normalisation et TIC : enjeux stratégiques du multilinguisme et du multiculturalisme numérique dans la société de l'information ». *TICE et développement*, Numéro 01. novembre 2005.
- Bissey, C., Moreau J-L, *TIC et Net : nouvelles voies pour la formation*, Paris : PUF, 2003.
- Blakey, E., Spence, S., *Developing Metacognition*, Clearinghouse on Information Resources, New-York, 1990.
- Bruillard, E., *Les machines à enseigner*, Hermès, Paris, 1997.
- Barton, J., Collins, A., "Portfolios in Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, vol. 44, n° 3, 1993, 200-209.
- Barlow, M., *Écrire son journal pédagogique : analyser et élaborer sa pratique*, Chronique sociale, Lyon, 2002.
- Bowie, N.A. "The digital divide: making knowledge available in a global context", OCDE, *Schooling for Tomorrow: learning to bridge the digital divide*, 2000, 37-50.
- Brousseau G. *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998
- Cassin B. *Google-moi : la deuxième mission de l'Amérique*, Albin Michel, Paris, 2006.

- Chabanne, J-C., Bucheton, D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, Paris, 2002.
- Chaptal, A., « La perspective économique : la formation à l'aune des valeurs de l'entreprise ». *Savoirs* n° 4, 2004, 79-85.
- Coen, P., *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent ? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans une tâche d'écriture assistée par le logiciel Autoéval*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg, 2000.
- Comte-Sponville, A., *Petit traité des grandes vertus*, PUF, Paris, 1995.
- Comte-Sponville, A., « Morale ou éthique ? ». *Valeur et vérité*, PUF, Paris, 1994, 183-205.
- Cytryn, K.N., *Lay reasoning and decision-making related to health and illness. Unpublished doctoral dissertation*, McGill University, Montréal 2003.
- Doudin, P.A., Martin, D., « Métacognition et formation des enseignants », in Lafortune, L.O., Mongeau, P., Pallascio, R., *Métacognition et compétences réflexives*, Editions Logiques, Montréal, 1998, 23-46.
- Durampart, M., « Les TICE à l'épreuve de l'interculturel, entre modèle du Nord et Pratiques du Sud », *Hermès*, n° 49, 2007, 221-227.
- Eneau, J., *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- Eneau, J., "From Autonomy to Reciprocity, or Vice Versa? French Personalism's Contribution to a New Perspective on Self-Directed Learning". *Adult Education Quarterly* vol. 58, n° 3, 2008a, 229-248.
- Eneau, J., « Regards de praticiens-chercheurs sur l'apprentissage des adultes ». In J.M. Labelle et J. Eneau (dir.). *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui*, L'Harmattan, Paris, 2008b, 15-30.
- Eneau, J. Simonian, S., « Cultures d'apprentissage et scénarios pédagogiques : concilier différence et diversité », *Actes du Colloque TICEMED*, Barcelone, 2011 (accessible sur : <http://tools.ticemedconf.org/en/upload/article/1122305277.doc>).
- Fabre M., *Penser la formation*, PUF, Paris, 1994
- Ertzscheid, O., *Le lieu, le lien, le livre : les enjeux cognitifs et stylistiques de l'organisation hypertextuelle*, Thèse de doctorat, Toulouse 2, 2002.
- Flavell, F.H., « Metacognition and cognitive monitoring », *American Psychologist*, vol. 34, n° 10, 1979, 906-911.
- Hertzum, M., Andersen, H., Andersen, V., Hansen, C., "Trust in information sources: seeking information from people, documents and virtual agents", *Interacting with computers*, n° 14, 2002, 575-599.
- Galvani, P. (2010), « L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle », in P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation, perspectives de recherches*, PUF, Paris, , 269-313.
- Gati, I., Noa Sakan, N., Krausz, M., "Should I use a computer assisted career guidance system? It depends on where your career decision making difficulties lie", *British journal of guidance and counseling*, n° 29, 2001, 301-321.
- Gérard, C., « Pour une éthique de l'autonomie transcendant la morale de et dans la formation », *Education Permanente*, n° 175, 2008.
- Imbert, F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Editions Matrice, Vigneux, 1997

INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) « Deux ménages sur trois disposent d'internet chez eux », 2010 (accessible sur : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1340).

Jacquinet-Delaunay, G. « Comment être à la hauteur de nos drôles de machines », Deuxièmes Rencontres Internationales du Multimédia et de la Formation, *Actes du Cafoc de Bordeaux*, 17 au 19 novembre 1999.

Joo, S., Grabble, J.E., "Factors associated with seeking and using professional retirement-lanning help", *Family and consumer sciences research journal*, n°30, 2001, 37-63.

Joüet, J. « Pratiques de communication et figures de la médiation », *Réseaux*, 1993, n°60, 99-119.

Knowles, M.S., *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Editions d'Organisation, Paris, 1990.

Labelle, J.M., *La réciprocité éducative*, PUF, Paris 1996.

Labelle, J.M. « Conclusion ». In J.M. Labelle et J. Eneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui*, L'Harmattan, Paris, 2008, 190-197.

Lafortune, L., Saint-Pierre, L., *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Editions Logiques, Montréal, 1996.

Lerbet-Sereni, F. *Relation et éthique de la responsabilité*, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité, 1998.

Linard, M., « Autoformation, éthique et technologie : enjeux et paradoxes de l'autonomie », in B. Alberio (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès, Paris, 2003, 241-263.

Linard, M., « Une technologie démocratique est-elle possible ? », *Savoirs*, n° 5, 2004, 73-78.

Loarer, E., « L'éducabilité cognitive: modèle et méthodes pour apprendre à penser », *Revue Française de Pédagogie*, n°122, 1998, 121-161.

Morin, E., *La Méthode - Tome 6 : Éthique*, Le Seuil, Paris, 2006.

Ollivier B., *Fracture numérique : ne soyons pas dupes des mots*, Paris : CNRS édition, Paris, 2006, 33-40

Osman, M.E., Hannafin, M.J., "Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design", *Educational Technology Research and Development*, n°40, vol.2, 1992, 83-99.

Paour, J.-L. « Retard mental et aides cognitives », in Caverni, J.P., Bastien, C., Mendelsohn P., Tiberghien G. (Eds.), *Psychologie Cognitive, modèles et méthodes*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1988, 191-216.

Palazzeschi Y. (dir.), « La question éthique », *Education Permanente*, n° 175, 2008.

Paris, S., Winograd, P., « How metacognition can promote academic learning and instruction », in Jones, B.V., Idol, L. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Erlbaum, Hillsdale, 1990, p. 15-51.

Parizeau, P. « Ethique appliquée », in Canto-Sperber, M. (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, PUF, Paris, 2004, 694-701.

Perriault J., *La norme comme instrument d'accès au savoir en ligne*, Hermès, n° 45, CNRS éditions, Paris, 2006, 77-87.

Pintrich, P.R., The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing (<http://www.daltonstate.edu/teachinglearning/roleofmetacognition.pdf>), 2002.

Reboul, O., *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1999.

- Reboul, O., *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 2001.
- Resweber J.P., *Le questionnement éthique*, Cariscript, Paris, 1990.
- Ricœur P., *Soi-même comme un autre* (1^{ère} édition 1990), Seuil, Paris 1996
- Ricœur P., *De la morale à l'éthique*, La Revue Parlée, Centre Pompidou, Paris 1998
- Ricœur, P. « Ethique », in Canto-Sperber, M. (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, PUF, Paris, 2004, 689-694.
- Rizza C. *Fractures dans la société de la connaissance*, Hermès, n° 45, CNRS éditions, Paris, 2006, 25-32.
- Rouet, J.-F., « Apprendre à lire un hypertexte - une étude expérimentale », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 21, 1992, 81-92.
- Schoenfeld, A.H., *Mathematical problem solving*, Academic Press, New York, 1983.
- Simonian, S., *Hypertexte et processus cognitif. Quels enjeux pour l'apprentissage ?* Hermès, Paris, 2010.
- Simonian, S. et Eneau, J., "De las TIC a las TICE: integración de las tecnologías en las practicas de enseñanza en la universidad", in J. Espinosa, *Profesores y estudiantes en las redes*, Juan Pablos Editor, México, 2010, 19-44.
- Simonian, S. et Eneau, J. « L'usage de l'hypertexte : une dynamique favorisant les processus métacognitifs », *hal-00587845*, Hyper Articles en Ligne, 2011, (accessible sur <http://hal.archives-ouvertes.fr/>)
- Serizel, J., *Accompagnement médiatif et alternances présencielles/distanciellles. Recherche-action dans des dispositifs universitaires*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université François Rabelais, Tours, 2011.
- Sublon, R. *L'éthique ou la question du sujet*, Editions du Portique, Strasbourg, 2004.
- Tapscott, D., *Growing up digital: the rise of the net generation*, Mac Graw Hill, New-York, 1998.
- Thevenin, D., Coutaz, J., "Plasticity of user interfaces: framework and research agenda", *Proceedings of "Human-computer interaction - Interact'99"*, 1999, (accessible sur : http://iihm.imag.fr/pubs/2000/RJC-IHM_Thevenin.pdf).
- Tricot, A., *Modélisation des processus cognitifs impliqués par la navigation des hypermédias*, Thèse de doctorat, Université Aix- Marseille I, 1995.
- Tricot, A., *Apprentissage et recherche d'information avec des documents électroniques*, Habilitation à Diriger des Recherches, 2003 (accessible sur : <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/>).
- Vieille-Grosjean, H., « Ethique du différend : fonctions de la médiation », *Cultures et sociétés* n°11, 1998.
- Yurén, T., *Quelle éthique en formation ?* L'Harmattan, Paris, 2000.
- Yurén, T., « L'autoformation est-elle l'oubli de l'autre ? Un regard philosophique sur la question », in B. Albergo (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès, Paris, 2003, 79-89.
- Venezky, R.L., "The Digital Divide within Formal School education: causes and consequences", OCDE, *Schooling for Tomorrow: learning to bridge the digital divide*, 2000, 51-62.